

Monatshefte für deutschen Unterricht

Formerly Monatshefte für deutsche Sprache und Pädagogik

A Journal Devoted to the Teaching of German in the
Schools and Colleges of America

VOLUME XXI

JANUARY 1929

NUMBER 1

Sprachgeschichte und Sprachunterricht

Von EDUARD PROKOSCH, *New York University*

III. Schriftsprache, Mundart, Unterrichtssprache

Die im vorigen Abschnitt dargestellte fächerförmige Ausbreitung westgermanischer Völkerschaften über das Land zwischen Rhein und Elbe ist die Grundlage der deutschen Sprachentwicklung der älteren Zeit. Aus ihr ergibt sich die Vielheit von deutschen Mundarten, die so weit geht, daß in gewissen Dingen das Niederdeutsche dem Englischen näher steht als dem Hochdeutschen. Das Wort „deutsch“, ahd. diutisc, das seit dem neunten Jahrhundert vorkommt (zunächst in der latinisierten Form theotiscus), hat zunächst weder geographische noch nationale Bedeutung; von deot ‚Volk‘ abgeleitet, bezeichnet es nur die volkstümliche Sprache zum Unterschied vom Latein der Gelehrten. Erst seit der Karolingerzeit werden die zerrissenen Gruppen allmählich enger zusammengefaßt, und aus der Vielheit der Mundarten arbeitet sich im Laufe von Jahrhunderten die deutsche Spracheinheit heraus.

In der althochdeutschen Zeit, die man von 750 bis etwa 1150 rechnen mag, kann von irgendeiner sprachlichen Einigung noch keine Rede sein. Jeder Schriftsteller bringt die Sprechweise seiner engeren Heimat aufs Pergament, sodaß die vierte Bitte des Vaterunser in Weissenburg lautet „Broot unseraz emezzigaz gib uns hiutu“, in Sankt Gallen aber „Prooth unseer emezzihi kip uns hiutu“. Zwar haben manche Gelehrte (zB. Müllenhoff) angenommen, daß schon unter Karl dem Großen sich eine Art Hofsprache auf rheinfränkischer Grundlage gebildet hätte, von der ein gewisser einigender Einfluß auf das althochdeutsche Schrifttum ausgegangen sei, und aus dieser habe sich im Wechsel der Jahrhunderte nach mannigfachen Übergängen das Deutsch der kaiserlichen Kanzlei am Prager und Wiener Hofe entwickelt. Aber es lassen sich kaum leise Spuren einer solchen Hofsprache nachweisen, und selbst für die mittelhochdeutsche Zeit, also etwa bis auf Luther, gibt es noch keine wirkliche Gemeinsprache der Dichtung.

Doch finden sich bei den mittelhochdeutschen Dichtern immerhin Ansätze zu einer solchen Einigung. Die Lebensformen der Zeit des

ritterlichen Minnesangs und des höfischen Epos brachten große Freizügigkeit mit sich. Am Hof von Thüringen, in den Pfalzen der Hohenstaufen, in den Schlössern der Babenberger kamen Dichter aus allen Landesteilen in rege Berührung mit einander, und ein gewisser sprachlicher Ausgleich war unvermeidlich. Viel bestimmter als für das Althochdeutsche ist für das Mittelhochdeutsche (namentlich von Lachmann) eine Gemeinsprache der Dichtung behauptet worden, und der wissenschaftliche Streit darüber war lang und bitter. Heute ist man sich wohl einig darüber, daß eine solche Behauptung viel zu weit geht. Nur so viel steht fest, daß die mittelhochdeutschen Dichter manche der auffälligsten Merkmale ihrer Mundarten in ihren Werken vermieden. So gebraucht kein bairischer Dichter der Zeit für die Mehrzahl des Fürwortes der zweiten Person die bairischen Formen *ez*, *enk*, *enker* (die eigentlich alte Duale sind und im heutigen Bairisch fortleben) statt *ir*, *iu*, *iuwer* (=nhd. *ihr*, *euch*, *euer*); es ist ziemlich sicher, daß Walter von der Vogelweide in seiner Mundart schon Diphthonge sprach in Wörtern wie *mein*, *Haus*, *Leute*; in seiner Dichtung aber finden sich nur die älteren Formen *min*, *hus*, *liute* (=lüte), die zu seiner Zeit noch allgemeinere Geltung hatten. Aber diese einigenden Züge sind noch so gering, daß sich die Heimat eines mittelhochdeutschen Dichters aus seiner Sprachform leicht bestimmen läßt.

Und doch ist in der späteren mittelhochdeutschen Zeit der erste Grund zu unserer Einheitssprache, die man mit gutem Recht „Schriftsprache“ nennt, gelegt worden. Aber sie ergab sich nicht aus der Dichtung, wie die Literatursprachen des Altgriechischen und Altindischen, wohl auch des Italienischen. Auch war sie nicht eine Folge der politischen Zentralisierung, wie im Englischen, Französischen, Russischen, Spanischen, wo London, Paris, Moskau, Madrid als Hauptstädte ihre Mundart zur Sprachnorm machten. Und mehr noch: sie entstand nicht einmal auf eigentlich deutschem Boden, sondern außerhalb des geschlossenen Sprachgebietes. Wir haben oben gesehen, daß in der Völkerwanderungszeit das alte Heimatland östlich von der Elbe und Saale aufgegeben wurde und in slavischen Besitz überging. Auch Böhmen, das Bojerland, in das Ariovistus die „Markomannen“ geführt hatte, wurde damals slavisch. Unter den Ottonen begann die Rückgewinnung des ostelbischen Landes, unter den Hohenstaufen und den ersten Habsburgern wurde sie fortgesetzt. Mecklenburg, Pommern, Brandenburg, Preußen, Schlesien, Obersachsen, die Ostmark und die österreichischen Alpenländer sind damals deutsch geworden, und in Böhmen und Mähren bildeten sich starke deutsche Siedlungen, sodaß zB. Prag vom 14. bis ins 19. Jahrhundert hinein als vorwiegend deutsche Stadt bezeichnet werden darf: inmitten slavischer Umgebung hatten sich dort deutsche Bürger aus allen Teilen des Reiches niedergelassen, wobei freilich die deutschen Nachbarländer Böhmens am stärksten vertreten waren. Dieses deutsche Prag, wo Oberfränkisch, Obersächsisch, Oberpfälzisch und

Schlesisch einander die Hand reichten, war besonders dazu angetan, der Geburtsort der Einigungssprache zu werden. Welcher Gegensatz zu den anderen europäischen Sprachen! Jede von ihnen entstammt einer kulturell oder politisch führenden Zentralmundart. Das Deutsche ist eine neue Zusammenfassung der zersplitterten Sprach- und Volksteile, die sich auf fremden Boden erst wieder zusammengefunden hatten.

In Prag hatte Kaiser Karl IV. aus dem Hause Luxemburg, ein Mittelfranke, der auch eine einheitliche Reichsverfassung schuf (die „Goldene Bulle“), im Jahre 1348 die erste deutsche Universität gegründet. Sein Vorgänger Ludwig der Bayer hatte den Brauch deutscher Kaiserurkunden statt lateinischer eingeführt; Karl IV., und seine Nachfolger behielten ihn bei. Die Schreiber der kaiserlichen Kanzlei stammten aus allen Teilen des Reiches, standen in Fühlung mit der Universität, die gleichfalls einen Durchschnitt des Reiches darstellte, und wollten im ganzen Reiche gleichmäßig verstanden werden. Aus ihrem Verkehr mit anderen Regierungskanzleien entwickelte sich ein leidlich fester Schreibgebrauch, der zu Luthers Zeit schon als natürliche Norm galt, sodaß dieser die Sprachform seiner Werke mit diesen bekannten Worten erklärt: „Ich habe keine gewisse sonderliche eigene Sprache im Deutschen, sondern brauche der gemeinen Deutschen Sprache, daß mich beide Ober und Niderlender verstehen mögen. Ich rede nach der Sechsischen Cantzeley, welcher nachfolgen alle Fürsten und Könige in Deutschland. Darumb ist auch die gemeinste deutsche Sprache. Keiser Maximilian und Churfürst Friderich, Hertzog zu Sachsen, haben im Römischen Reich die Deutschen Sprachen also in eine gewisse Sprache gezogen.“

Also kann nach seinen eigenen Worten, die durchaus den Tatsachen entsprechen, Martin Luther nicht als Begründer der neuhochdeutschen Schriftsprache gelten, aber darum ist sein Verdienst um sie nicht kleiner. Die äußere Sprachform — Rechtschreibung und Grammatik — war durch fast zweihundert Jahre von Kanzleigebrauch im allgemeinen festgelegt worden. Aber der Wortschatz dieser Papiersprache war dürftig, ihr Stil unbehilflich. Luther griff zu ihrer Ausbildung tief in den Reichtum der Volkssprache, natürlich vor allem der Sprache seiner obersächsischen Heimat. Der ungeheuere Einfluß seiner Reformtätigkeit trug diese volkstümlich erweiterte und gehobene Schriftsprache mit einer Schnelligkeit über das ganze Sprachgebiet, die wohl in der Sprachgeschichte der Erde einzig dasteht. Daß Luthers eigene Mundart der Kanzleisprache nicht allzufern stand, hat viel geholfen; auch daß seine Lehre zuerst in Norddeutschland festen Fuß faßte, trug viel zur Verbreitung seiner Sprache bei, denn Norddeutschland hatte damals weit weniger Literatur als Süddeutschland und war weit eher als dieses bereit, der neuen Einheitssprache, die vorwiegend mitteldeutsch war, die Führung im Schriftwesen einzuräumen. Durch Luthers Bibel, durch seinen Katechismus, seine Kirchenlieder, seine Predigten

und bald auch durch den Unterricht wurden zunächst alle Schichten der protestantischen Landesteile damit vertraut. Der katholische Süden widersetzte sich länger, und die selbständige Schweiz behauptete ihre Eigenart am längsten; noch 1665 erschien in Zürich die Bibel auf „Schwyzerdütsch“. Aber im großen und ganzen hatte doch schon um 1600 die „hochdeutsche Schriftsprache“ auf dem ganzen deutschen Sprachgebiet Anerkennung gefunden; nur die Niederlande entzogen sich ihrem Einfluß, denn dort hatte sich schon seit dem dreizehnten Jahrhundert eine eigene Schriftsprache entwickelt, die im wesentlichen niederfränkisch war, wie die angrenzende deutsche Mundart des Nieder-rheinlandes um Krefeld und Kleve, mit niedersächsischen und friesischen Elementen vermischt.

Die mitteldeutsche Färbung der kaiserlichen und Lutherischen Schriftsprache wurde im 17. Jahrhundert weiter bestärkt durch die von Opitz in Obersachsen und Schlesien eingeleitete Neubelebung der deutschen Dichtung, und im 18. Jahrhundert durch Leipzigs führende Stellung in der deutschen Literatur. Für die deutschen Klassiker war die Sprachform schon fest gegeben. Beim jungen Goethe wie beim jungen Schiller sind zwar die frankfurtischen und schwäbischen Eigentümlichkeiten noch leicht nachzuweisen. Aber in ihrer neuen Heimat, nicht weit von Luthers Herkunftsort, schwinden diese mundartlichen Spuren, und im Schrifttum wenigstens ist am Ende des 18. Jahrhunderts der Bau der deutschen Schriftsprache als vollendet zu betrachten.

Aber nur im Schrifttum, in der Grammatik, der Rechtschreibung. Die Deutung des Geschriebenen in der Aussprache, die Übertragung des Papierdeutsch in lebende Sprache stand noch lange unter der Herrschaft der Mundarten und hat sich ihr bis heute noch nicht ganz entzogen. Schließlich ist doch das gesprochene Wort die Grundlage der Sprache, und jede Rechtschreibung ist nur ein mehr oder weniger unvollkommener Versuch, es in der Schrift wiederzugeben. Wie sollte sie als Norm des Sprechens gelten dürfen? Und doch ist es im Deutschen in weitem Maße dazu gekommen, wie namentlich Wilhelm Braune 1904 in seiner Rede „Über die Einigung der deutschen Aussprache“ betont hat. Im Deutschen ist man wirklich nicht weit entfernt davon, den Satz „Schreibe wie du sprichst“ wenigstens in Fragen der Aussprache in ein „Sprich wie du schreibst“ zu verwandeln. Das Verlangen nach einer einigenden Norm war eben so stark, daß selbst diese ganz und gar künstliche Regelung besser schien als gar keine und der an sich unsinnige Aussprachegrund „So und so schreibt man's, also spricht man's auch so und so aus“ dem Deutschen mit Durchschnitts-Sprachbildung ganz annehmbar geworden ist.

Begreiflicherweise war es die Bühne, wo die Notwendigkeit einer Ausspracheeinigung am dringendsten empfunden wurde. Es ginge doch wahrlich nicht an, daß im ernstesten Drama das Gefühl des Zuhörers durch einen fortwährenden Wechsel der Mundarten, mit ihren verschiedenen

Stimmungswerten, beirrt würde — wenn etwa Faust sächsisch, Mephisto bairisch und Gretchen schweizerisch spräche. Die Schauspielertruppen selbst, aus allen Teilen Deutschlands zusammengesetzt, mußten auf Eini-gung bedacht sein, und so ist denn von dieser Seite aus ein ent-scheidender Schritt geschehen, die deutsche „Schriftsprache“ in eine Einheit des Sprechens umzugestalten. Als Ergebnis einer Beratung zwischen Bühnenleitern und Sprachgelehrten gab Siebs im Auftrag dieser Gruppe 1898 zuerst die seither durch viele Auflagen gegangene „Deutsche Bühnenaussprache“ heraus. Diese Beschlüsse erledigen zwar noch lange nicht alle Streitfragen, aber zusammen mit Vietors „Deut-schem Aussprachewörterbuch“ legen sie doch einen festen Grund zu einer Einheitsaussprache, die mit staunenswerter Schnelligkeit um sich gegriffen hat. Zuerst nur für die Bühne bestimmt, ging sie von selbst, weil die Zeit dafür reif war, fast ohne Regierungsauftrag, auf die Schulen über, und aus den Schulen auf breite Volksschichten. Wer hätte es noch vor zwanzig Jahren für möglich gehalten, die durchschnittliche Münchner Kellnerin „Bühnendeutsch“ sprechen zu hören? Heute ist das alltäglich. Und es ist heute zu hören? Heute ist das alltäglich. Und es ist heute ungemein viel schwieriger als vor zwanzig Jahren, bei einem Deutschen der jüngeren Generation aus seiner Aussprache seine Herkunft zu erkennen.

Für den deutschen Lehrer in Amerika ist die Folgerung daraus selbstverständlich. In Deutschland selbst — und mehr noch in Öster-reich und der Schweiz — wird freilich manche Forderung der Bühnen-aussprache noch auf einige Zeit Theorie bleiben. Namentlich werden sich die stimmhaften *b, d, g, -s-* im Süden nur langsam einbürgern (ob-wohl auch darin überraschende Wandlungen zu verzeichnen sind). Das liegt an örtlichen Schwierigkeiten der Lautgebung, die in einem englisch sprechenden Lande nicht bestehen. Wenn vor etwa zwanzig Jahren einer unserer besten Führer als Norm noch „colloquial North German as spoken by the mass of intelligent people“ aufstellt, so war das damals als kluge Vorsicht wohl zu verstehen und zu billigen. 1922 hat der-selbe Verfasser in einer Neuausgabe seiner Monumentalgrammatik der deutschen Sprache die Bühnenaussprache wenigstens daneben anerkannt als „an ideal standard that rises above sectional usage“, und ich zweifle kaum, daß er, der immer der tatsächlichen Entwicklung Rechnung trägt, heute noch weiter gehen dürfte. Als Schulsprache wenigstens kann und darf für uns nur die Bühnenaussprache als berechtigt gelten, in zweifel-haften Fällen ergänzt durch Vietors Aussprachewörterbuch.

Arthur Schnitzler

By PROFESSOR WILLIAM DIAMOND, *University of California at Los Angeles*

Arthur Schnitzler (1862-) is admittedly one of the subtlest and most notable creative writers of our age. He stands in the forefront of those authors who have given the German drama of today its distinction and preeminence, and his marvellous activity as a writer of short stories has coupled his name with the greatest masters in that field. Hugo von Hofmannsthal writes: "In beiden Formen: Drama und Erzählung ist Schnitzler durchaus Künstler und war es vom ersten Tage an." Frank Wedekind, himself a leading dramatist, paid the following tribute to our author: "Arthur Schnitzler ist ein deutscher Klassiker. Ich weiß keinen lebenden deutschen Schriftsteller, von dem sich das mit gleicher Sicherheit behaupten ließe . . . Kein anderer verdient so wie er die Bezeichnung eines Meisters. Der Mangel aller Aufgeblasenheit, aller Gespreiztheit, alles falschen Pathos und aller Manieriertheit ließ ihn den Hausknechten des Naturalismus als kein sauberer Gast auf dem Parnas erscheinen. Heute, wo die literarische Falschmünzerei jener Tage aufgedeckt und abgetan ist, steht Arthur Schnitzler als der Dichter da, der Deutschland in den verflossenen zwanzig Jahren die größte Zahl vollendeter Werke geschenkt hat." And Franz Werfel: "Ein Meister, wie Arthur Schnitzler, ist unter den Deutschen ein höchst seltener Fall."

Schnitzler was born in Vienna in 1862, studied medicine and obtained his M. D. degree from the university in that city in 1885. During the next few years he was attached to the resident staff of one of the largest clinical hospitals, and has since then devoted himself to the practice of medicine and the writing of short stories and plays.

The work which first attracted the attention of the German literary world was *Anatol* (1892), a cycle of seven one-act plays written around a central character appearing in each and presenting seven different scenes of the love adventures of the same idle philanderer. The essential immorality of some of the *Anatol* scenes is, of course, obvious. Yet, they are depicted with such subtle irony and humor and such delicate art that they scarcely offend. Few German authors are able to express themselves as gracefully and artistically as he. Not since Heine have the Germans produced such a wit coupled with such a rare sense of form and artistic sensitiveness. In the words of Alfred Kerr: "Daß man doch in Deutschland noch immer zu wenig Ehrfurcht vor den Grazien hat, die so oft leider ausgeblieben sind. Von der besonderen Art der Schnitzlerschen Grazie, von der besonderen Art entzückender Feinfühlsamkeit haben Gewaltigere unter den Heutigen keine Ahnung. Was niemand erwerben kann, erhielt er im Schlaf. Jawohl, es gibt Tiefere: aber sie können nicht, was er kann." And

Gerhart Hauptmann: "Arthur Schnitzlers warme und feine Begabung besitzt einen Zug, der in Deutschland selten ist, Grazie. Es ist deutsche Grazie, keine französische . . . Den Sinn für Schnitzler besitzen, heißt Kultur besitzen, und sich von Schnitzler angezogen fühlen, heißt die Kultur suchen." Schnitzler is an unsurpassed master in manipulating delicate shades of feeling, in revealing the deepest recesses of the soul, and in reporting his discoveries lightly and gracefully.

Liebelein (1895) made the author famous throughout the world. Here he uses the same materials as in *Anatol* in creating a play of deepest tragic significance, one that holds the stage both in Austria and Germany to this day. A young man of means makes love to a girl of lower station. She is happy and devoted to him with all her soul. But when she learns that he has died in a duel on behalf of another woman, she realizes what a trivial part she played in the life of him to whom she gave herself and commits suicide. Commonplace as this little tragedy may seem, it is a very serious study of modern life and possesses high esthetic refinement. The lapse of the heroine exhibits nothing gross or sensual. It is moreover carefully motivated by the absence of a mother, the extreme leniency of the father and the attitude of various characters of her environment who indirectly help to shape her life. The tragedy arises from the fact that the heroine cannot play the love game lightly.

To recount the plots of the long list of Schnitzler's works would be quite futile. Neither his plays nor his stories are distinguished by any powerful or clever action. There is little plot in the strictest sense of the term in his works. His strength lies chiefly in subtle characterization, in the creation of an atmosphere rather than in the manifestation of violently dramatic situations. Schnitzler is primarily a poet of the soul. He brings the most hidden emotions to light and he does it with infinite delicacy. Details of circumstances mean little to him, moods everything. He is not interested in problems as such, although he most effectively satirizes and ridicules dueling, militarism, semitism, anti-semitism, the government, revolutionary parties, etc., in his works. Only in *Professor Bernhardt* does a political intrigue really condition the plot, and even here it is well subordinated to the chief interest, — the character of Professor Bernhardt.

Two works of Schnitzler in particular have created a storm of discussion, although neither is exactly representative of the author. One is his only full-sized novel so far, *Der Weg ins Freie*. It is undoubtedly his most ambitious, even though not perhaps his most successful work. The novel suffers somewhat from lack of external action and too much discussion. A young baron falls in love with a Jewish girl. His association with her brings him into contact with various types of Viennese Jews and the Jewish problem in Austria

fills accordingly not a few of the pages. Although the young baron feels that the girl does not share their characteristics, he is disturbed by her loyalty to the members of her race. He feels that she moves in a different world from his, and he is relieved when their child dies at birth. He leaves her in order to find his way out into the open. But there does not seem to be any logical necessity for his breaking with her to find his way to freedom. Moreover, his awakening to the serious problems of life is not well blended with the tragedy of the young Jewess who yearns to rise above the sordidness of her environment, and yet cannot break the ties that bind her to it. But the love story is only of secondary importance. The great value of the book lies in the subtle characterization, in the richness of thought, in the many deep reflections on life, and in the discussions of the vital problems of the day. "*Der Weg ins Freie* gehört zu den unerschöpflichen Büchern", writes Robert Specht, "zu denen man immer wiederkehrt; zu denen, die zuerst spielerisch, ja manchmal tadelnd und oberflächlich scheinen und die dann immer tiefere Kreise enthüllen, weil es ein Lebensbuch ist." And Albert Soergel: "Staunenswert bleibt, wie zwanglos um diese Liebesnovelle die Ausschnitte aus dem jüdischen Wien gruppiert sind, wie zwanglos mit dem Fortrücken der Handlung und Charakteristik der Liebenden die Charakteristik einer großen Zahl jüdischer Typen jeden Alters, Standes, und Geschlechts vorrückt, wie mit dem Abschluß der Geschichte der Liebenden auch die Geschichte der anderen abgeschlossen ist. Ein hoher Reiz geht von der Sprache aus, von diesen klaren Sätzen, diesen immer in den Kern treffenden Adjektiven, aber das Beste ist doch, daß, wie bei Fontane, die Gestalt des Dichters durchleuchtet, klug, klar, weich und bescheiden."

Schnitzler's play *Professor Bernhardi* (1912) created a wild sensation throughout the whole of Austria and Germany. It is believed that some of the author's own or his father's experiences have entered directly into the situation dramatized. The chief figure of the play is the noble-minded Jew, Professor Bernhardi, head of a large hospital and a specialist of world-wide reputation. One of Bernhardi's patients, a young girl of the people is dying from the consequences of a criminal operation. But she does not know that her hours are numbered. She imagines that she is getting well and that her lover is coming to take her away. Professor Bernhardi, who considers it his duty as a physician to make her last hours on earth as happy as possible, bars the priest who has come to administer the supreme unction from the sick room in order not to disturb the dying sinner. The patient, however, dies of fright when the priest is announced to her without receiving the supreme unction. The incident grows into a scandal. The church takes a hand in the matter. Intrigues among the faculty and politics and society are brought into play. Finally

Dr. Bernhardi is accused to having interrupted a religious ceremony and sentenced to two months in jail. He accepts the tragic consequences of his deed as inevitable in such a society and refuses to make use of political or social pull to save himself. He goes to prison for his principles insisting that the consequences are absolutely without effect upon his real self. Even after his release he refuses to avail himself of the opportunities that the press and politicians offer him and only asks to be allowed to return to his work and to remain true to the highest ideals of his profession. "Die einen haben das Werk als ein Bekenntnis zum Judentum," writes Richard Specht of this play, "die anderen als einen Angriff auf Institutionen der Kirche, die dritten als einen auf die Ärzteschaft und auf die Regierung ausgeschrien und nur die wenigsten haben bemerkt, daß die erste Behauptung eine Albernheit, die zweite eine bewußte Verleumdung, die dritte eine zutreffende, aber für das Wesen dieses Schauspiels sekundäre war, und daß es dem Dichter nur darauf ankam zu zeigen, wie einer, der in einem ganz singulären Fall ohne jede Prinzipiensucht einfach das Rechte tun will, in seinen Absichten mißdeutet, in seinem Willen verdächtigt und durch Aufbauschung und Entstellung des Tatsächlichen zum Opfer politischer Interessen gemacht wird."

Some of Schnitzler's other chief plays are: *Der grüne Kakadu* (1892), *Reigen* (1900), *Lebendige Stunden* (four one-act plays), *Der einsame Weg* (1903), *Marionetten* (three one-act plays), *Komtesse Mizzi* (1907), *Das weite Land* (1910), *Komödie der Worte* (three one-act plays), *Fink und Fliederbusch* (1917), *Komödie der Verführung* (1924), *Gang zum Weiher* (1926). Some of his chief short stories are: *Sterben* (1892), *Die Frau des Weisen* (1896), *Der blinde Geronimo und sein Bruder* (1900), *Leutnant Gustl* (1900), *Frau Berta Garlan* (1900), *Die dreifache Warnung* (1911), *Die Hirtenflöte* (1911), *Frau Beate und ihr Sohn* (1913), *Doktor Gräsler* (1917), *Casanovas Heimfahrt* (1918), *Die Frau des Richters* (1925), and *Spiel im Morgenrauen* (1927).

Schnitzler achieved his greatest success perhaps in the field of the one-act play, the fittest *locale* for mood, temperament, and atmosphere. Here he is universally regarded as a supreme master and has scarcely a rival in German literature. "Am allerpersönlichsten und freisten ist denn auch Schnitzler in den kleinen Einaktern geblieben," writes Julius Bab. It would seem that his genius flames into greater intensity the more circumscribed the area is in which he works.

That life is but a stage is a common idea in his works and has found perhaps its best expression in its briefest form in the words of Paracelsus in the one-act play of the same name:

"Es war ein Spiel! Wie sollt' es anders sein?

Was ist nicht Spiel, das wir auf Erden treiben?

Und schien es noch so groß und tief zu sein!

Mit wilden Söldnerscharen spielt der eine,
 Ein anderer spielt mit tollen Abergläubischen.
 Vielleicht mit Sonnen, Sternen irgend wer, —
 Mit Menschen spiele ich. Ein Sinn
 Wird nur von dem gefunden, der ihn sucht.
 Es fließen ineinander Traum und Wachen,
 Wahrheit und Lüge. Sicherheit ist nirgends.
 Wir wissen nichts von andern, nichts von uns;
 Wir spielen immer; wer es weiß, ist klug."

Aus dem Schulzimmer

I. How to Plan a Grammar Lesson

The use of *wenn* and *als* in German

By LILIAN L. STROEBE, Professor of German in Vassar College

Director of the German Summer School, Mount Holyoke College

The best teachers never reach the point where preparation for the day's work is unnecessary. And it is just as necessary for the teacher to plan for a class, as it is for a general to plan for his campaign, or for a merchant to plan for the trade of the coming season. A lesson plan directs the effort so that desired results are sure to follow, and to follow with economy of time and effort. Teachers of German in secondary schools as a rule have to follow a prescribed course of study in the first two or three years and very often they have to use prescribed text books. But even to work through a specified text book from start to finish needs a good amount of daily preparation. The teacher must know how each section of the material should be used, what may be left out and where additional material is necessary. No beginners' book in any foreign language is arranged exactly the way we would like to have it, and there is hardly a beginner that does not need additional material for drill or conversation. And in a way, that is not so bad. The teacher who cannot supply something more than what can be found in the book is lost, and it does not take the pupils long to detect the teacher's deficiency.

The subject matter usually is contained in the beginners' book and the sequence of lessons decides the definite time when each subject is to be treated. In order to make my ideas clearer, I have selected one specific rule of grammar, and I should like to show the possible classroom procedure for the teaching of that chapter. The lesson is planned for two recitations of half an hour each. The same subject is treated in both lessons; the first one is a development lesson, the second one a drill and review lesson. None of these lessons should take up more than half an hour; the second half of the recitation is to be devoted to reading. Most progressive teachers find that they can achieve more if they divide each recitation between grammar and reading. I selected the rule about the use of *wenn* and *als* in German, as it is easy and clear cut, and as this particular rule is of the greatest importance.

The best time to take up *wenn* and *als* is after the word order in the subordinate sentence has been understood and after the present, past and future tenses have been mastered. The goal of our recitation will be (1) to teach the pupils the use of *wenn* and *als* in German, and (2) to give them with drill on these particular conjunctions, as much practice and fluency as possible in speaking German.

If the beginners' book to be used in the classroom has been selected with common sense and good judgment, it will contain a connected passage with sentences using *wenn* and *als*. It might be like this:

Die Mutter sagte zu Anna: "*Wenn* ich nach Hause komme, gebe ich dir das Buch." Aber *als* die Mutter nach Hause kam, fand sie das Buch nicht, denn es war nicht auf dem Tisch. "Ich bin immer traurig, *wenn* ich etwas verliere," sagte sie, "und ich werde sehr traurig sein, *wenn* ich das Buch nicht finden werde." Aber *als* die Mutter in den Schrank sah, fand sie das Buch, und *als* sie es gefunden hatte, war sie sehr glücklich und gab es Anna.

These model sentences show the use of *wenn* and *als* in six different sentences. This is perhaps not quite sufficient for the slower students, so additional short simple sentences could be written on the blackboard by the teacher. This must be done before the beginning of the recitation, since the time of the teacher is too valuable during the class hour and should not be used for such work. If there is no time for the teacher to write these sentences on the blackboard before the recitation, he can hand the sentences on slips of paper at the beginning of the recitation, to some pupils who will copy them quickly on the blackboard. Be sure to get back these slips of paper, and any others used during the recitation, otherwise you will have to do the same work over again and make new sentences next year. These additional sentences will be of greater help for the understanding of the rule if they contain only words with which the students are familiar. The following phrases might be used:

Wenn ich hungrig bin, esse ich.

Als ich hungrig war, aß ich.

Wenn ich in der Stadt bin, besuche ich meinen Onkel.

Als ich in der Stadt war, besuchte ich meinen Onkel.

Wenn ich in der Stadt sein werde, werde ich meinen Onkel besuchen.

Als ich in der Stadt gewesen war, hatte ich meinen Onkel besucht.

Wenn der Sohn das Bild findet, ist der Vater glücklich.

The first thing to do would be to read and translate the Lesestück and explain the new words contained in it. Attention has to be paid to correct pronunciation. The only word in this Lesestück which presents a real difficulty is the name *Anna*. Pupils have to be reminded continually that the final *a* in words like *Anna*, *Minna*, *Europa*, *Amerika*, is a clear, distinct *a*, and not an indistinct, slurred vowel as it is in English. It is a good plan to have the students practice these words in a sentence emphasizing the long, clear final *a*. The following sentence might be used: *Anna, Minna und Klara kamen von Europa nach Amerika zurück.*

After the sentences have been understood, we should state the specific purpose of the subject matter, the use of *wenn* and *als* in German. There are two different conjunctions in German which can be translated by *when* in English. We shall find out now under which conditions the subordinate conjunction *when* is to be translated in German by *wenn*, and under which conditions by *als*. With the help of a few questions, the students will find out for themselves that *als* is used to denote a definite action in the past, *wenn* is used for indefinite or future actions and is often translated in English with *if* or *whenever*. We might mention also, that *als* is not to be used with the perfect tense. The pupils can first give the rule in their own words and after that the teacher can give them the rule in the form in which it is to be committed to memory.

In order to find out whether the pupils really understand this particular rule and in order to give them practice in rapid thinking, the teacher can mention English phrases and the class is to answer quickly whether *wenn* or *als* is to be used in German. The following phrases could be used: *wenn* or *als*?

1. When I see him, I am happy.
2. Whenever I met him, I spoke to him.
3. When I met him yesterday, I spoke to him.
4. I eat when I am hungry.
5. When I was very hungry yesterday, I ate an apple.
6. Whenever I was hungry, I ate an apple.

This particular exercise should take only a few moments, as the phrases can be spoken very rapidly, and the answer is to be only *wenn* or *als*.

Now the students can translate a few short phrases from English into German. These phrases could form a series and would have to be written out at home. For example: When I am tired, I sleep. When I am hungry, I eat. When I am sad, I cry, etc. Each of the phrases to be given in every tense the pupils have learned so far. One of these verb series should be written on the blackboard to serve as a model for the homework:

Wenn ich müde bin, schlafe ich.

Als ich müde war, schlief ich.

Wenn ich müde gewesen bin, habe ich geschlafen.

Als ich müde gewesen war, hatte ich geschlafen.

Wenn ich müde sein werde, werde ich schlafen.

It is a good plan to begin with the subordinate sentence, as it gives practice in inverted word order in the main clause.

If there is time, the teacher can ask questions about the contents of the story, the pupils answering with their books open, for it is only after the *Lesestück* has been memorized, that they can give the answers without looking at the book. The following questions might be used:

Was wird die Mutter machen, wenn sie nach Hause kommt?

Wann wird sie Anna das Buch geben?

Wann ist die Mutter immer traurig?

Wann fand die Mutter das Buch?

Wo fand sie das Buch?

Was machte sie, als sie das Buch gefunden hatte?

Wann gab sie das Buch Anna?

No lesson plan is complete without the assignment for the next recitation. Only half the work of the teacher is done when the rule is learned and understood and when pupils can form simple sentences. It is extremely important to determine how this material is to be used in the next recitation. The objective of the next recitation should be practice in using the newly acquired rule about *wenn* and *als*, and again speaking as much German as possible.

The home assignment for the next lesson would be the following. The pupils are to learn by heart the story, carefully memorize the new words, commit the rule to memory and they themselves are to write and memorize two or three verb series a model for which has been put on the blackboard. In this case it might be:

1. Wenn ich müde bin, schlafe ich.

2. Wenn ich traurig bin, weine ich.

3. Wenn ich durstig bin, trinke ich.

Incidentally, there are no better exercises for word order than these series, and word order needs constant practice. One longer sentence might be given, modelled closely after the sentence on the blackboard. In this case it could be: *Wenn die Mutter das Buch verliert, sucht die Tochter das Buch.* If the pupils have already had the declension of nouns, this last sentence should be used in the plural as well.

Forming questions on the contents of the story is a very good exercise for home work. Students might be required to form eight questions, four questions

with *wenn* and four with *als*. They have a model before them on the blackboard: Was macht die Mutter wenn sie nach Hause kommt? Was machte die Mutter, als sie nach Hause kam?

The wise teachers are those who provide carefully against mistakes on the part of the pupils. Sentences in incorrect German which have been committed to memory do a great deal more harm than sentences not learned at all. The pupils should be asked to form sentences for those series only, if they have a model before their eyes which they can follow closely and which has been discussed in class.

The class room procedure in the next lesson could be as follows: In order to show that the pupils have learned the story verbatim, it should be recited with closed books. The teacher should demand of the pupils that they learn these model sentences by heart absolutely correctly, and the pupils must be taught how to memorize. Nothing should be memorized that has not been understood word for word and can be translated quickly into English. If a mistake is made, it should be corrected by another pupil and the sentence repeated by the whole class. Then the series prepared for this recitation should be given by single pupils and as much as possible by the whole class in concert.

It is impossible to say just how much drill of this kind is needed, but as a rule, there is not enough of it in the classroom. If the effort of mastering the new forms with increasing skill and fluency results in pleasure to the individual who is working, the amount of drill necessary is diminished. But if the pupils find it dull and tiresome, more time is needed. So the teacher should be able to call forth the energy which shortens the process and keeps things moving, and only a live teacher with plenty of physical and mental energy will be able to do that.

Drill work, in order to fulfill its purpose, must be varied; otherwise it is too fatiguing for the pupils, and for that reason it requires a great amount of inventiveness and alertness on the part of the teacher. In this drill work, particularly in using series in modern languages, there is also the desirability of gaining in speed and fluency. Concert work has excellent effect, especially if the teacher sets the speed by reciting first the sentences with the class and later on merely marking time by tapping on the desk. Sometimes, in saying these series, the new words or points of the rule can be fixed in the mind by emphasizing them with raised voice, thus: *Wenn ich hungrig bin, esse ich. Als ich hungrig war, aß ich.* etc. etc. If the series deal with inflected adjectives, it is most important to emphasize the inflection, thus: *Ich sehe den guten Vater. Ich helfe dem guten Vater. Der gute Vater ist hier. Das Kind des guten Vaters kommt.* Whatever drill work is done, the teacher must demand that the pupils speak clearly and distinctly. Mumbling sentence after sentence is of very little use.

While half of the class is occupied with these exercises, the other half should be at work at the blackboard. The teacher might hand to each pupil a slip of paper with an English sentence to be translated into German, or with a German or English question to be answered in German. The following sentences would be suitable for blackboard work:

1. When the mother came home, she gave the book to her daughter.
2. I am always sad, when I lose something.
3. When I lost my book yesterday, I was very sorry.
4. When I had found the book, I gave it to my son.
5. When I gave the book to my daughter yesterday, she was very happy.

These sentences should not demand the exact form of the German story; there should be slight variation to insure some independent thinking on the part

of the students. They are to be corrected by the whole class and each sentence should be put in all the tenses the students have learned. This gives excellent practice in the use of *wenn* and *als*, and incidentally a great deal of practice in word order and fluency in German.

After all the prepared work has been done, *wenn* and *als* should be used independently in sentences not prepared beforehand. Each student might ask a question in the present and in the imperfect, another pupil answering the question. The directions will have to be given in English, and the teacher may help the pupils form a model sentence, which might be written on the blackboard. The following questions could be asked by the pupils:

Was machten Sie gestern, als Sie nach hause kamen? Answer: *Als ich gestern nach hause kam, arbeitete ich.*

Was machen Sie, wenn es regnet? Answer: *Wenn es regnet, bleibe ich zu hause.*

Was machten Sie gestern, als es schneite? Answer: *Als es gestern schneite, ging ich spazieren.*

Pupils with no power of imagination are very slow in thinking out such questions and they should be the ones to give the answers.

A large number of modern beginners' books have German sentences with blanks, where *wenn* or *als* is to be inserted. Theoretically, such exercises are very good, but practically, we all know that after those books containing exercises with blanks have been used by one generation of students, all the missing words are carefully written in the exercises, and students using those books have to do very little thinking. The good old-fashioned way of translating short phrases from English into German is still one of the best means to ascertain whether pupils can use the new words and have understood the rules. But it should be done at the blackboard by individual pupils and the English phrases should not be read aloud, and this exercise should occupy only a very small part of the time given to drill. By this time, all the pupils will have understood the use of *wenn* and *als*, and for the sake of variety, as well as for the sake of training the pupils' ears, the teacher might read aloud an anecdote to the class, where *wenn* and *als* is used frequently. But this anecdote should be read for contents and amusement and the pupils should not be made to think that the anecdote is merely a conglomeration of sentences illustrating a rule of grammar. The following anecdote might be used:

Die Mutter war immer unzufrieden, wenn die kleine Anna mit unreinen Händen zu Tisch kam. Als sie auch heute wieder mit ungewaschenen Fingern zum Essen kam, sagte die Mutter: "Ännchen, wenn du noch einmal mit unreinen Händen zu Tisch kommst, werde ich dich bestrafen. Hast du mich jemals mit solch schmutzigen, (unreinen) Händen gesehen?" — "Nein," sagte das Kind, "aber ich habe dich auch gar nicht gekannt, als du fünf Jahre alt warst."

No doubt some young teachers will think that now, after two recitations have been devoted to *wenn* and *als* and after many sentences with *wenn* and *als* have been made and spoken fluently and correctly, no more time or work will have to be given to this subject. But they are mistaken, and they must remember that a thing once learned does not always stick in the mind. Many a teacher can prepare and conduct a fine development lesson, but because of lack of later attention, the results are lost to a very large extent. This holds good of all subjects, but it is doubly true of the learning of a new language. Do not be astonished, when, very soon, you hear mistakes in the use of *wenn* and *als*. After a short time, give the pupils a new group of sentences where *wenn* and *als* are practiced in different tenses in connection with a new subject, as for instance, with reflexive verbs. It might be like this:

Wenn Du dich bald erholst, freue ich mich.

Wenn ich mich erkälte, lege ich mich zu Bett.

Wenn ich kein Geld bei mir habe, ärgere ich mich.

Whatever stories the pupils read, *wenn* and *als* occurs continually in the text, and so the reading will give them practice in the use of the two conjunctions. But mistakes are likely to occur at any time, and the only consolation we have in our profession may be found in the words of the Bible: I say unto you, not seven times, but seventy times seven times shalt thou forgive thy brothers' errors.

Berichte und Notizen

I. Jahresversammlung der Modern Language Association of America

Toronto, 27. — 29. Dezember 1928.

Zum erstenmal in der Geschichte seines fast halbhundertjährigen Bestehens tagte der Verband der Neusprachler auf kanadischem Boden. Der Ort war überaus günstig gewählt; von allen Teilen der Vereinigten Staaten hatten sich die Teilnehmer ebenso zahlreich eingefunden, als es bei gleicher Entfernung im eigenen Lande zu erwarten gewesen wäre, und selbstverständlich war die Beteiligung der Berufsgenossen aus Canada von Vancouver bis Halifax außerordentlich rege. Insgesamt trugen sich etwas über siebenhundert Besucher in die Listen ein; die Beteiligung bei dem Festessen im großen Saale des King Edward Hotel am Abend des 28. Dezember dürfte das erste Tausend überschritten haben. Die ganze Tagung, die 45. in der Geschichte der Vereinigung, darf als voller Erfolg gebucht werden. Beigetragen hat dazu sehr stark der Umstand, daß die meisten Teilnehmer in den Studentenwohnungen auf dem großen Campus der Universität Toronto untergebracht waren und fast alle Mahlzeiten gemeinschaftlich in dem geräumigen Speisesaale des Hart House einnahmen, so daß zur Erneuerung alter und zur Anknüpfung neuer Bekanntschaften reichliche Gelegenheit gegeben war; diese Seite unserer Zusammenkünfte darf in keiner Weise unterschätzt werden.

Die deutschkundlichen Fachgenossen mögen alles in allem einhundertundfünfzig gezählt haben; die Zahl der angekündigten Vorträge aus dieser Gruppe belief sich auf ein rundes Viertelhundert, außerdem aber wären aus einigen andern Gruppen noch mehrere dazu zu rechnen, wenigstens teilweise, so aus Gruppe *English XI, Contemporary Literature*, der über *Thomas Mann: His Concept of Nature and Man* (J. Ernst, Univ. of Ills.), einer aus der Experimentalphonetik, einer über die Anwendung graphischer Methoden auf die Untersuchung des Rhythmus (Henry Lanz, Stanford University), und alle drei der Gruppe *General Topics II, Critical Study of Romanticism*. Einige der angekündigten Vorträge konnten wegen Erkrankung der Verfasser nicht gelesen werden, so die von Dr. Georg Kartzke, Univ. Berlin (*"Cultural Values in Modern German Lyrics"*), von Ruth J. Hofrichter, Bryn Mawr College (*„Das Epitheton bei Grillparzer“*), von F. H. Reinsch, Univ. of Cal. at Los Angeles (*The Till Eulenspiegel Theme in German Literature*). So bedauerlich der Anlaß war, so günstig wirkte der Ausfall auf eine angemessenere Zeitverteilung; denn wie so oft schon litt das Programm an der Überfülle des Gebotenen.

Auch einige der Vorsitzenden von Abteilungen und Gruppen waren nicht, oder nicht rechtzeitig, erschienen und mußten sich durch andere vertreten lassen. Den Vorsitz in der ersten deutschkundlichen Versammlung am Donnerstag Morgen führte A. W. Boesche, Cornell University. Die Gruppe behandelte neue Bahnen dichtungsgeschichtlicher Forschung und brachte die beiden Vorträge von

Felix A. Wittmer, Washington and Jefferson College, „Neue Sachlichkeit in der deutschen Literatur“ und von Harry Slochower, College of the City of New York, „*The Problem of Continuity and of Selection in Literary Criticism*“. Als Forschungsgegenstand der Gruppe wurde auf den Vorschlag von Professor A. R. Hohlfeld auch auf kommendes Jahr *Methodology of Literary Criticism* beibehalten, als Vorsitzender Professor A. W. Aron (Univ. of Ills.), als Schriftwart F. A. Wittmer gewählt. In der Gruppe „Deutsche Dichtung der Gegenwart“ sprach Dr. D. W. Schumann (Bowdoin College) über Ernst Stadler („*Studies in Early German Expressionism*“), und an Stelle der erkrankten Mitglieder sprang Walter Bücheler (Ohio State Univ.) mit einer Arbeit über Richard von Schaukal ein. Vorsitzender und Schriftwart dieser Abteilung für das kommende Jahr sind die Herren T. M. Campbell (Wesleyan Univ.) und G. H. Danton (Oberlin College).

In der ersten allgemeinen Sitzung des Verbandes sprach E. F. Hauch (Hamilton College) über das Wiederaufleben Georg Büchners. Die zweite, am Abend des ersten Tages, brachte die — leider übermäßig lange — Ansprache des Verbandleiters, Prof. H. K. Schilling (Univ. of Cal.) über „*Goethe the Man*.“

Die Goethegruppe am Freitag Vormittag brachte zunächst einen warm empfundenen Nachruf auf den Gelehrten und Sammler W. A. Speck von dem Schriftwart, Prof. C. F. Schreiber (Yale Univ.), sodann die Untersuchungen von J. F. L. Raschen (Univ. of Pittsburg), „*Lewis Morrison's Faust Productions in America*“, von L. M. Price (Univ. of Cal.), „*Herder's Goldsmith Readings in Strassburg, January, 1771*“ und C. F. Schreiber, „*Poe and Goethe*“. (Vorsitzender für kommendes Jahr J. Walz, Harvard Univ.; Schriftwart Frl. A. Schafheitlin, Allegheny College). Die sich unmittelbar daran schließende, diesmal allzueng immer noch „Sprache und Schrifttum des 16. Jahrhunderts“ benannte Gruppe für ältere deutsche Sprache und Dichtung hörte eine Untersuchung von H. W. Nordmeyer (Washington Univ.) über den Ursprung der Fehde zwischen Reinmar von Hagenau und Walther von der Vogelweide, eine von Walter Bücheler (Ohio State Univ.) über die Einordnung einiger Walterstrophen und eine von S. L. Sumberg (Columbia Univ.) über die Nürnberger Schembarthandschriften. (Beamte aufs kommende Jahr Ernst Voß, Univ. of Wis., und E. H. Sehr, George Washington Univ.)

Die Sitzung der deutschen Abteilung am Samstag Vormittag, in der an Stelle von E. H. Mensel J. T. Hatfield (Northwestern Univ.) den Vorsitz führte, eröffnete ein Vortrag von E. V. Brewer (Univ. of Cal.) über den Einfluß Jean Pauls auf George Merediths Auffassung des Komischen. Ihm folgte J. W. Eaton (Univ. of Saskatchewan) mit einer Arbeit über den deutschen Kreis in Dänemark 1750-1770. Mit allgemeiner Spannung erwartet und mit wohlverdientem, ungewöhnlichem Beifall belohnt wurde der nach Inhalt und Darbietung glänzende Vortrag des derzeitigen Karl Schurz-Professors an der Univ. Wisconsin Hans Naumann, Univ. Frankfurt a. M., über die Bedeutung der Form in der höfischen Kultur um 1200 — wohl das Beste, was in Jahren an dieser Stelle geboten worden ist. Den Beschluß machte W. A. Reichart (Univ. of Mich.) mit einer Schilderung von Gerhart Hauptmanns lange verschollenem Jugenddrama *Germanen und Römer*. J. A. von Bradish (College of the City of New York) hatte seinen angekündigten Vortrag über den Zauber der menschlichen Sprache, eine literarisch-philosophische Untersuchung, bereits bei Beginn der Sitzung zurückgezogen.

Die letzte Versammlung war am Samstag Nachmittag die der Gruppe für deutsche Sprachgeschichte. F. H. Wilkens (New York Univ.) erläuterte mit vielen Beispielen Sievers' Methode der Schallanalyse; die allgemeine Besprechung mußte wegn vorgeschrittner Zeit abgebrochen werden. A. J. F. Zieglschmidt (Northwestern Univ.) legte hierauf noch eine Arbeit über den Ursprung des

Gebrauchs von *wesan* im umschriebenen eigentlichen Passiv der germanischen Sprachen vor. (Die Beamten dieser Gruppe wurden beide wiedernannt.)

Der Bericht des Schriftwirts des Verbandes, Carleton Brown (New York Univ.), ergab als derzeitigen Bestand 3784 Mitglieder. Neunzehn sind im vergangenen Jahr gestorben, von Deutschkundlern wären hier besonders William Alfred Speck und Gustav Gruener von Yale, Carl Schlenker von der Univ. of Minnesota zu nennen. Nächstjähriger Tagungsort ist Cleveland, Ohio (Western Reserve Univ.), Verbandsvorsitzender W. A. Nitze (Chicago Univ.).

E. C. R.

II. Korrespondenzen

KALIFORNIEN

Wegen der großen Entfernungen in diesem Staate ist es schwer, allen Teilen desselben gerecht zu werden. Heute können wir jedoch *einiges vom nördlichen Kalifornien* berichten. Bei der Weihnachtssitzung der *Modern Language Association in Toronto* war die Staatsuniversität zu Berkeley gut vertreten. Professor Hugo K. Schilling, der langjährige Leiter der deutschen Abteilung, war Präsident der Sitzung, und als solcher gab er den einleitenden Vortrag über „Goethes Persönlichkeit aufgrund seiner Tagebücher.“ Außer anderen Vertretern der Universität verlas Professor E. A. Brewer einen Vortrag über „Jean Paul Richters Einfluß auf George Meredith's Begriff des Komischen“, und Prof. Lawrence M. Price über „Herders Goldsmith Lektüre in Straßburg im Januar 1771“, vor der Goethe-Sektion. Der Vorsitzende der Goethe-Sektion war Professor William A. Cooper von der Stanford Universität.

Außerdem ist zu berichten, daß der deutsche Verein der Universität zu Berkeley vor Weihnachten zwei Aufführungen von Lessings *Minna von Barnhelm* gab, welche als große künstlerische Erfolge bezeichnet werden.

In der Woche vor Weihnachten fand in Los Angeles die jährliche *Lehrerkonvention von Südkalifornien* statt, wobei auch die *Modern Language Association* unter dem Vorsitz von Prof. F. H. Reinsch ihre Sitzung hatte. Für die deutsche Sektion war ein Vortrag von Prof. Dietrich Neufeld am Pomona College vorgesehen: „Die Anfänge der literarischen Kritik in Deutschland“, der aber leider wegen Krankheit des Vortragenden ausfallen mußte. Als zweite Nummer sprach der Unterzeichnete über die neueren Ausgaben von deutschen Textbüchern und klassischer Lektüre und erwähnte etwa zwanzig Werke jeder Art. Er betonte, daß in den letzten paar Jahren eine beträchtliche Anzahl vorzüglicher Textbücher erschienen sind, die von regem Wieder-

aufleben des deutschen Unterrichts Zeugnis ablegen.

Bei der Versammlung wurde ein Pamphlet verteilt, das den Titel führt: „*Why Study German.*“ Dieses Büchlein enthält etwa dreißig Zuschriften von hervorragenden Gelehrten und Erziehern in diesem Teile des Staates, wurde von einem Komitee von Sieben der deutschen Sektion herausgegeben, und soll an sämtliche höhere Schulanstalten von Südkalifornien versandt werden, um größeres Interesse für den deutschen Unterricht zu wecken — Hoffentlich erfüllt es diesen Zweck!

Valentin Buehner

MOUNT HOLYOKE COLLEGE

The German Summer School

Professor Lilian L. Stroebe of Vassar College will conduct again the German Summer School at Mount Holyoke from July 6th to August 17th, 1929. This is the third session of the German School at Mount Holyoke, but these courses are not a new undertaking. From 1912 to 1917 Professor Stroebe conducted a German Summer School, the last three years under the auspices of Middlebury College, Middlebury, Vermont. The plan of the school was an entirely new one, based upon the principle of the exclusive use of the foreign language within and without the recitation hall. The immediate success of these principles of isolation, concentration, co-ordination, — the housing of students apart from those using any other language; the concentration and unbroken continuity of the work of each student upon the language alone, and the careful supervision and co-ordination of courses to meet the different needs of all students, — led to the organization of the French School in 1916 and the Spanish School in 1917. These schools since then have so developed that they now occupy the entire campus at Middlebury.

The German School was discontinued in 1918, as the teaching of German was

reduced or discontinued in many places on account of the war. In France and England the teaching of German was not given up during the war and is more firmly established now than formerly. In this country the educational authorities are beginning to feel the unfortunate consequences of the lack of German in our schools and colleges. There is already a demand for thoroughly well-trained teachers of German and this demand is constantly increasing. In the meantime many teachers of the language have become very rusty in their knowledge of German, others have never had an opportunity for adequate training. Not only teachers but a great number of young scientists and students doing advanced work in history, economics, literature, and other subjects,

have not had the instruction in German they needed for their work. In order to provide for the needs of such teachers and students Mount Holyoke College opened its doors to the German Summer School in 1927. A more detailed report about the session of 1927 was printed in the March number, 1928, of the Monatshefte, pp. 85-86. Though small in number the first session proved most successful and the college felt justified in continuing the enterprise. In 1928 the attendance almost doubled, proving clearly that this particular type of schools fills the definite need, not only for teachers of German but for all those men and women who need German as a tool for advanced work in other subjects.

III. Umschau der Schriftleitung

Am 10. Juli vorigen Jahres fand die feierliche Einweihung der *Wieboldt-Halle an der Universität Chicago* statt. Das Gebäude, in philanthropischem Geiste von Herrn W. A. Wieboldt und seiner Gattin erbaut und der Universität zum Geschenk gemacht, ist den modernen Fremdsprachen als Heim überwiesen. In ihm befinden sich die Studierzimmer der Professoren, die Klassenzimmer für fortgeschrittene Studenten und eine Anzahl von Räumen für wissenschaftliche Forschungsarbeiten, unter denen das Laboratorium für Untersuchungen auf dem Gebiete der Phonetik, das aufs allermodernste und zweckentsprechendste eingerichtet ist, besonders erwähnt werden muß. Erhöht wird die Arbeitsmöglichkeit noch dadurch, daß das Gebäude sich direkt an die Bibliothek anschließt und zwar so, daß man von jedem Stockwerke aus direkten Zutritt zum Bibliotheksgebäude erhält.

Bei der Einweihungsfeier der Halle hielt Professor A. R. Hohlfeld von der Universität Wisconsin die Hauptsprache. Dieselbe wurde in der Oktobernummer der *University Reviews* veröffentlicht und ein Abdruck der geistvollen Rede liegt uns vor. Der Titel lautet: „Goethe's Conception of World Literature.“ Weist der Titel schon auf die Veranlassung zur Ansprache hin, so ist diese selbst in dem Geiste gehalten, der die Halle durchdringen soll. Ihr streng wissenschaftlicher Ton läßt nicht die Wärme vermissen, die dem bewunderungswerten Unternehmen gilt. Es bedeutet so viel für eine gemeinsame Arbeit auf einem Gebiete, auf dem sie mehr am Platz ist, als irgendwo anders.

Denn durch sie werden nicht bloß alle Sprachen gleichmäßig gefördert werden, sondern sie wird auch eine gegenseitige größere Würdigung und ein tieferes Verständnis für alles das, was den einzelnen beseelt, herbeiführen.

Ein kleines Pamphlet „Bulletin of the University of Wisconsin“, the *High School Course in German*, das von J. D. Deihl und B. Q. Morgan verfaßt, im Jahre 1912 zur Ausgabe gelangte, aber seit langem vergriffen war, ist im vorigen Jahre neugedruckt worden. In kurzer faßlicher Weise behandelt es die wichtigsten Punkte der direkten Methode, wobei es die tatsächlichen Verhältnisse, unter denen der Durchschnittslehrer zu arbeiten hat, im Auge behält und ihm zahlreiche Winke erteilt. Weiterhin enthält die Broschüre Lehrpläne für einen zwei-, drei-, vier- und sechsjährigen High School — Kursus im Deutschen, wobei auch die wichtigsten Lesetexte genannt sind. Eine Bibliographie der wichtigsten methodischen Schriften, sowie der empfehlenswerten Lehrmittel ist gleichfalls angeschlossen.

Von der *Universität Stanford* in Kalifornien erhalten wir die Nachricht, daß *Professor Friedrich von der Leyen* von der Universität Köln für das Sommerquartal dieses Jahres nach Stanford berufen worden ist und auch die Berufung angenommen hat. Das Sommerquartal läuft von Mitte Juni bis Ende August. Professor von der Leyen ist in unseren Kreisen kein Fremder. Seine Schriften finden sich wohl in jeder germanistischen Bibliothek, auch war er selbst bereits auf

dieser Seite des Ozeans und hat so manche persönliche Beziehungen angeknüpft. Die Universität Stanford sieht mit großen Hoffnungen dem Kommen Prof. von der Leyens entgegen. Sie erwartet von seiner Tätigkeit eine Förderung der Sache des deutschen Unterrichts nicht bloß, sondern auch eine Wiederherstellung und Festigung der so wünschenswerten freundschaftlichen Beziehungen der amerikanischen und deutschen Gelehrtenwelt.

Zur Ergänzung des bereits in früheren Heften unserer Zeitschrift Gesagten über das von der Schülerzeitschrift „Das Deutsche Echo“ ausgegebene *Preis ausschreiben für den Carl Schurz-Wettbewerb* sei noch mitgeteilt, daß Bewerber um den Lehrerpreis einen Aufsatz von ungefähr 3000 Wörtern über „Carl Schurz im Bürgerkrieg“, die um den Studentenpreis einen solchen von ungefähr 1000 Wörtern über „Carl Schurz und Abraham Lincoln“ anfertigen und bis zum 1. März d. J. an die D. Westermann Co., 13 West 46th Str., New York einsenden sollen.

Vor uns liegt eine Mitteilung von Prof. Carleson A. Wheeler bezüglich der Gründung eines „*Foreign Language Service Center for New England*“ am Tufts College. Es ist geplant als eine Zentrale, von der aus den einzelnen Lehrern der modernen Fremdsprachen Hilfsmittel zur erfolgreichen Durchführung ihrer Arbeit zur Verfügung gestellt werden sollen, und es hat sich zum Muster das an der Columbia-Universität befindliche „*Service Bureau for Classical Teachers*“ genommen.

Im Anschluß an den im Novemberheft unserer Zeitschrift enthaltenen Artikel über den *Studentenaustausch zwischen Amerika und Deutschland* von Paul G. Graham erhalten wir von dem Hauptbüro des „*Institute of International Education*“ einige Einzelheiten, die für unsere Leser von Interesse sein mögen. So ersehen wir aus den statistischen Aufzeichnungen, daß während im Jahre 1924-35 wohl 14 deutsche Studenten an amerikanischen Universitäten studierten, keine amerikanischen Studenten an deutschen Anstalten zu finden waren. Diese Zahlen haben sich im

gegenwärtigen Schuljahr (1928-29) so verändert, daß den 48 deutschen Studenten in Amerika 41 amerikanische Studenten, die sich an deutschen Universitäten befinden, gegenüberstehen. Solche Studenten, die die Absicht haben, im nächsten Jahre in Deutschland zu studieren und sich um ein „*fellowship*“, wie es in dem oben bezeichneten Artikel beschrieben ist, zu bewerben, sollten bis spätestens dem 15. Februar ihre Bewerbungen an Archie M. Palmer, Executive Director of the American Student Exchange, 2 West 45th Str., New York City, einsenden. Von ihm sind auch alle sonstigen Einzelheiten zu erfahren.

Die im nächsten Sommer nach Deutschland Reisenden werden es mit Interesse begrüßen, daß wiederholten Anregungen des Auslandes nachgebend, die *Generaldirektion der Staatoper von Berlin* sich entschlossen hat, auch im Sommer Opernaufführungen, und zwar besonders vorbereitete Festspiele, zu veranstalten. Gleichzeitig finden die Eröffnungskurse im Musikinstitut für Ausländer im Charlottenburger Schlosse statt, einem neuen Unternehmen, dem von allen Musikbessenen mit großen Erwartungen entgegengesehen wird.

Unsere Kollegen in Kalifornien lassen es an Regsamkeit nicht fehlen. Ihr Vereinsblatt, „*The Modern Language Forum*“ enthält in seiner Oktobernummer des vor. Jahres einen ausführlichen Komiteebericht über „*Modern Language Values*“. Dazu liegt uns jetzt ein Ergänzungspamphlet der deutschen Abteilung vor „*Why Study German*“, das eine Reihe Meinungsäußerungen bedeutender Gelehrter und Erzieher über den Wert des Studiums des Deutschen enthält. Beide Schriften bilden einen wertvollen Beitrag zur Begründung der Stellung des fremdsprachlichen Unterrichts in dem Erziehungswesen unseres Landes.

Professor Gustav Gruener ist am 5. Dezember vorigen Jahres in New Haven gestorben nach einer Lehrtätigkeit von über vierzig Jahren an der Universität Yale. Seiner liebevollen, warmen Art werden alle Kollegen ein treues Gedächtnis bewahren. Requiescat in pace!

Bücherbesprechungen

(1) *Jörgen Forchhammer, Kurze Einführung in die deutsche und allgemeine Sprachlautlehre (Phonetik)*. Heidelberg, Carl Winter, 1928. 124 S., 8°. Kart. M. 2.90.

(2) *Friedrich Rausch, Lauttafeln für den deutschen und fremdsprachlichen Unterricht nach den Grundsätzen der Lautlehre*. Handausgabe, 27 Abbildungen mit der Beschreibung der Mundstellungen und vielen Übungsbeispielen. 4. Aufl. Marburg, N.G. Elwert, 1927. In Pappe M. 3.—

Forchhammers kleines Buch ist sehr zu empfehlen. Nicht nur daß es auf beschränktem Raume viel Neues und Eigenes in klarer, knapper Fassung bringt; es zeigt auch Allbekanntes in neuen Zusammenhängen, und jeder, der sich mit der Sprachlautlehre befaßt, sollte danach greifen. Nach einer kurzen Einleitung behandelt es in zwei Kapiteln die Elemente der Sprachphysiologie und die Elemente der allgemeinen Sprachlautlehre. Besonders wertvoll sind die 18 Seiten Übungen und noch mehr der Anhang: Erklärung der gebräuchlichsten phonetischen Bezeichnungen (nach dem ABC). Forchhammer bringt viele gute deutsche Wörter für früheres Fremdgut; um so mehr überrascht es dann, daß er S. 41 von *Tenues, Mediae, Nasales* spricht, von denen die beiden ersten dann im Anhang richtig als alte Bezeichnungen gegeben werden. S. 35 wirkt die Zusammenstellung „enger breiter Vorderzungenvokal“ verwirrend (eng bezieht sich auf die Weite des Mundkanals, breit auf die Lippenstellung). Den Vokalklotz auf S. 37 halte ich für eine zweifelhafte Verbesserung des freilich nicht vollkommenen alten Vokaldreiecks. Bei der Wiedergabe der dritten Strophe des Heidenrösleins S. 26 in der hier angewandten Lautschrift mit ihrer Unmenge von Unterscheidungszeichen fällt einem der wunderbare neue Kasperl in Storms Pole Poppenspärer ein, der an der Unzahl seiner Gelenke schon bei der Geburt zugrunde geht. — Ganz vorzüglich sind die eingedruckten Figuren; ich kenne keine besseren in den bekannten Lautlehrbüchern.

Gleiches Lob für vorzügliche technische Wiedergabe gebührt den Rauschschen Lauttafeln, die nun in vierter vermehrter und verbesserter Auflage herauskommen. Jede bringt für in der Regel jeweils einen Laut in gewöhnlicher wie in Lautschrift ein deutliches Bild der Mundstellung in Vorder- sowie Seitenansicht, ein Schema der Mundöffnung, des Munddurchschnittes und des Kieferwinkels, darunter eine genaue Be-

schreibung und auf der Rückseite Beispiele aus Deutsch, Französisch und Englisch. Der Preis ist so niedrig, daß die Anschaffung dieses ausgezeichneten Hilfsmittels zur Erlernung der besten Aussprache jedem Schüler in einem Lehrgang über Phonetik zugemutet werden darf.

E. C. R.

Leo Weisgerber, Muttersprache und Geistesbildung. Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen, 1929. vi, 170 S. Brosch. 6,60M; geb. 8,—M.

Lieber hätte ich das Buch „Die Leistungen der Sprache“ oder „Einführung in die Sprachsoziologie“ genannt, denn der gegebene Titel klingt dem Fernerstehenden etwas schwärmerisch und deutet an, dass es dabei weniger auf die Wissenschaft ankomme als auf den Patriotismus, was durchaus nicht der Fall ist.

In Jahrbuch 1926 S. 71 habe ich darauf hingewiesen, dass „zu einer Einheit, zu einem Kernproblem noch niemand m. W. die neueren Bestrebungen zusammengefaßt hat bis auf Weisgerber“, und hinzugefügt, daß noch Methode und Stellung der Einzelprobleme fehlen. Diese Lücken unter anderem sucht nun W. auszufüllen.

Zuerst aber den Inhalt.

1. *Einleitung*. „was das Notwendigste ist: die Stellung der Sprache im Menschenleben zu umschreiben und damit einen einheitlichen Gesichtspunkt zu Beurteilung aller mit der Sprache zusammenhängenden Fragen zu gewinnen.“ S. 5. „Wenn ich . . . die entscheidenden Punkte auf Grund der Leistung der Sprache und der sprachlichen Erscheinungen bestimme, so bedarf es kaum der Rechtfertigung.“ S. 6.

2. *Die Leistung des Sprachbesitzes für den einzelnen*. Sprechen und Sprache; Wort und Satz. „Das Verhalten des sprachtüchtigen Menschen und die Art seiner sprachlichen Benennung beruht darauf, daß er die Erscheinungen nicht konkret-vereinzelnd sieht, sondern kategorial, in begrifflicher Verarbeitung auffaßt. . . . Der Besitz eines bestimmten Wortschatzes liefert dem Menschen nicht lediglich die nötigen Bezeichnungen für Dinge oder geistige Inhalte; vielmehr steht die begriffliche Auffassung der Dinge, das Vorhandensein dieser Inhalte in allerengsten Beziehung zu dem Vorhandensein der Bezeichnungen.“ S. 18. „daß . . . die syntaktischen Bestandteile . . . Formen sind, in denen und mit denen der Ge-

danke sich erst entwickelt und Klarheit gewinnt.“ S. 20.

3. *Die sprachlichen Zeichen und die sprachlichen Inhalte.* Wort, Name, Bedeutung. „Wir müssen diesen Vorgang, wie sich an und mit den sprachlichen Bezeichnungen die entsprechenden Begriffe entwickeln, noch näher erläutern.“ S. 25.

4. *Muttersprache.* „dort wo das dem Realen zugewandte Denken, von den realen Sprechäußerungen über den Sprachbesitz des einzelnen, den Kulturbesitz eines Volkes, die Sprachfähigkeit des Menschen immer mehr ins Reich des Abstrakten, des Unwirklichen zu kommen glaubt, müssen wir gerade die umgekehrte Wirklichkeitsordnung sehen: die sinnlich faßbare Sprechäußerung ist ja nur eine vorübergehende Erscheinungsform des viel wirklicheren Sprachbesitzes eines Menschen, und dieses wiederum ist nur eine Ausprägung einer höheren Wirklichkeit, eben der Sprache eines Volkes: und hinter allem Sprachlichen auf Erden steht schließlich als Urquell, als letzte Wirklichkeit, die Sprachfähigkeit des Menschen.“ S. 44. „Es erhebt sich nun die weitere entscheidende Frage, was eine Sprache für die Gemeinschaft, die sie trägt, leistet.“ S. 49. „Also bleibt nur die dritte Möglichkeit, daß die Gleichartigkeit der Inhalte ebenso wie die der lautlichen Zeichen durch die Sprache vermittelt ist, d. h., daß auch diese Inhalte als Bestandteile des Kulturgutes Sprache anzusehen sind und durch dieses den Angehörigen einer Sprachgemeinschaft gemeinsam sind.“ S. 51. „Die Leistung der Sprache für eine Gemeinschaft . . . , daß sie den Mitgliedern . . . die Gleichartigkeit der Auffassung ermöglicht, und wir müssen das auf das Denken überhaupt ausdehnen.“ S. 52-3.

5. *Sprache als gesellschaftliche Erkenntnisform.* Innere Sprachform. „Jeder Mensch, der in eine Sprache hineinwächst, muß sich deren Art, die Welt der Erscheinungen und des Geistes zu begreifen, aneignen, und so verarbeiten alle Angehörigen einer Sprachgemeinschaft ihre Erlebnisse gemäß der inneren Form ihrer Muttersprache und denken und handeln entsprechend.“ S. 86.

6. *Sprache und Volk.* „Wenn wir in geschichtlicher Betrachtung sehen, . . . so muß bei der Untersuchung des heutigen Verhältnisses der bestehenden Sprache zur tragenden Gemeinschaft vor allem aufdrängen, wie durch die gemeinsame Sprache einer Sprachgemeinschaft eine gleichartige Weltanschauung vermittelt wird. . . . Von diesem Gesichtspunkt aus erhebt sich dann die

Frage, wie sich der Einfluß der Muttersprache in allen kulturellen Leistungen eines Volkes bemerkbar macht.“ S. 100-101.

7. *Die Sprachfähigkeit als Kennzeichen des Menschseins.* „Die Sprache ist also . . . kein weltgeschichtliches Werk des Geistes, kein Glied der Kultur; sie ist vorgeschichtlich, außergeschichtlich. Sie ist der Ursprung des Geistes oder jedenfalls mit dem Ursprung des Geistes eng verbunden.“ S. 111-2. „es liegt im Wesen der Sprache, daß sie die Erscheinungen nicht unmittelbar fassen und bezeichnen, sondern immer nur begrifflich formen und verarbeiten kann.“ S. 112-3.

8. *Muttersprache und Geistesbildung.* „Und so gibt es kein Gebiet des täglichen Lebens wie der Wissenschaft, auf dem sich nicht nachweisen ließe, wie die Muttersprache bis in die Einzelheiten des Auffassens und Denkens beim einzelnen entscheidend eingreift.“ S. 125. „daß die Spracherlernung das ganze Leben hindurch andauert, besonders hinsichtlich der sprachlichen Begriffe, die immer ein Stück zurück sind im Vergleich zu den lautlichen Gebilden, den Namen.“ S. 128. „setzen wir große Sorgfalt an die Ausgestaltung unserer Sprachkenntnisse, besonders große an den Ausbau unseres Wortschatzes, und suchen wir vor allem in unserem Wortschatz zu der Klarheit der Begriffe zu gelangen, die unsere Sprache zuläßt. Hier liegt eine Aufgabe, die unentwegtes Arbeiten verlangt, die aber auch bestimmt lohnt.“ S. 129.

9. *Die Aufgabe des Sprachunterrichts.* Bezieht sich fast ausschließlich auf die Muttersprache.

10. *Vom Sinn der Sprachwissenschaft.* „Wenn man die Sprachwissenschaft der letzten 100 Jahre durchmustert, so wundert man sich, wie selten die Frage nach dem Sinn der Wissenschaft gestellt wurde.“ S. 142. „Wenn man (heute) . . . nach dem Sinn der Sprachwissenschaft fragt, so ist das ein Zeichen dafür, daß die Zeit der reinen Facharbeit, des sich-Absonderns in der Sprachwissenschaft vorbei ist, daß sie ihren Platz im Grenzen der Geisteswissenschaften sucht und gebend wie nehmend in fruchtbaren Austausch mit den Nachbarwissenschaften treten will.“ S. 152. „wo wir es mit dem Menschen zu tun haben, finden wir ihn nicht in 'natürlichem' Zustand, sondern unter dem Einfluß seines sprachlichen Wissens. Soweit die Sprache reicht, und das ist das gesamte intellektuelle Tun des Menschen, soweit erheben sich Fragen dieser Art. Will man diese Dinge („wie die sprachlichen Tatsachen sich aus-

wirken im Leben, Denken, Handeln“ (S. 157) beurteilen, so muß man die sprachlichen Voraussetzungen kennen und ihre Wirkung berücksichtigen, und dazu hat die Sprachwissenschaft die Vorarbeit zu leisten.“ S. 159. „Es kann und darf nicht so bleiben, daß jemand über das Denken, die Wirklichkeit, das Logische usw. arbeitet, ohne die Sprache zu berücksichtigen.“ S. 162.

Ich schmeichle mir das Wichtigste mit W. eignen Worten herausgehoben zu haben. Die Klarheit, die das Buch überall auszeichnet, hat das möglich gemacht. Man gestatte mir nur noch zwei Bemerkungen.

Obwohl W. den Unterricht der fremden Sprachen kaum erwähnt, so gibt er uns doch sehr wichtige Grundlagen zu seinen Problemen, die allerdings nirgends zusammengestellt sind, sich aber aus dem Sinn des Ganzen ergeben.

Das Buch weist nicht nur auf Fragen hin, deren Lösung der alltäglichen Welt von größter Wichtigkeit sind, was schon an sich genügender Verdienst wäre; es zeigt die Methode an, den Weg, den man zu beschreiten hat, und tut selbst einige kräftige Schritte auf diesem Wege. Es hätte mir wohl besser gefallen, wenn das Buch dementsprechend in drei Teile geteilt wäre, doch ging das in dem engen Raum nicht an. Das eigentlichste Verdienst ist aber, daß hier die Kernfrage der Sprachwissenschaft, von allem Nebensächlichen getrennt, klar hervorgehoben ist. Wie sich dann die Nebenprobleme hierzu verhalten, konnte zwar nicht immer angegeben werden, wird aber doch vielfach angedeutet. Es gilt nun Arbeiter in den Weingarten zu verschaffen: wo bisher der angehende *Cand. Phil.* unter kümmerlichen Resten der Lautverschiebung seine Wahl treffen mußte, harren tausend Fragen jetzt der Lösung, für deren Zusammenhang mit dem Leben es nur der praktischen Anwendung bedarf. Wo die historische Sprachwissenschaft immer nur auf die Vergangenheit eingestellt war, leuchtet jetzt auch ihr ein Zukunftsbild, ein Lebenswert, da jetzt auch ihre Aufgabe, die der Verfasser keineswegs verwirft, im Getümmel des Lebens zu einer unter den Menschen notwendigsten wird. Wie ohne die Sprache der Mensch nicht weiter kommt, so kommt ohne die Sprachwissenschaft — auch die historische — die Kultur in all ihren Ausläufern, Wissenschaft, Kunst, Philosophie, auch nicht auf immer sicheren Schritten weiter: sie muß erst die Grundlagen, auf die sie in der Sprache aufgebaut ist, durchprüfen. Bethany College. R. E. Saleski

Walther Rathenau, *Ausgewählte Reden*. Edited with Introduction, Notes, and Vocabulary by James Taft Hatfield. New York, Alfred A. Knopf, 1928. XXIV+162 pages.

In his Preface the editor dedicates his book to "all thoughtful students of the best in German civilization today." But these addresses of the President of the German General Electric Company and the Minister of Foreign Affairs merit an even wider recognition. All who are seriously concerned — may their number increase! — with the economic and political future of the world may well take heed of these six comparatively short speeches.

A sympathetic but succinct Introduction is followed by the text set in a clear "Antiqua", by a sparse body of Notes, and a partial vocabulary. The hundred pages of text are not hard reading: the thought is concrete, the sentence structure simple, the style in keeping with the best German tradition.

As is natural, the individual speeches differ considerably in quality and appeal. The fifth, of June 9, 1922, has perhaps the smallest permanent value. The third, setting forth the genesis and growth of Capitalism and embracing an *Auseinandersetzung* with Bolshevism, Socialism, and Nationalism, has the widest sweep and the greatest inherent interest. It is also the longest. But the most personal note is struck in the first address, where under searching self-analysis the dualism at the basis of this Jewish *psyche* stands revealed. If this speech comes first in point of time — it is the only one that precedes the Armistice — it also occupies its proper position from a logical and an artistic point of view.

Without being rhetorical, several of the speeches reach, after a very gradual ascent, commanding heights. Permeating all is an idealism that views problems, not from the point of view of a shallow opportunism, but *sub specie aeternitatis*. A deep feeling of social responsibility and a passion for truth, with its comitant contempt for mere phrase, are dominant notes. One might seek long and far to find in other lands the counterpart of this combination of the man of Big Business, the economist, the lover of literature of all ages, the champion of the lowly, the herald of a regenerated and spiritualized world.

Overannotation of works of art may well be regarded as the sin against the Holy Ghost, and it is, accordingly, wholly fitting that the commentary

should be limited to points that require elucidation. Here and there this abstention may have been carried too far, even if one assumes that the editor intentionally passed by matters that the student may find for himself in encyclopedias of history. To specify, page 11, line 8, would seem to demand a statement concerning the nature and extent (a reduction from 75 to 45 seats in the Diet) of the Democratic defeat, the more so as this defeat serves as the background of a number of other passages.

The statements 41, lff. require a note concerning the then-value of the paper mark.

"Burjui", 61, 2, I take to be the Russian form of bourgeois.

"Konquistadorentum," 65 ff., deserved a comment indicating its connotation.

In connection with 74, 14 the length of time of the rule of Socialism in post-war Germany would have been of interest.

In 100, 19 the student will surely not catch the *Kanzlei* "einer" ("ein hohes Ministerium").

In an edition so generally admirable extended criticism of details has no proper place. A few points may, however, deserve attention. "Erkenntnis", 27, 15, is not genitive but dative. — Text and Notes disagree on the form of the French expression "enrichessez-vous", 28, 20. — It seems hardly plausible that "der Geist . . . , der die Materie bewegt" (51, 3) contains a reference to the line from Wallenstein. On the other hand, "dieses Materielle . . . (das) uns alle (bändigt)", may well be a reminiscence from the the well-known line of the "Epilog zu Schillers 'Glocke'." — If "Schicht," 60, 23, is rendered *caste*, *class*, in the Vocabulary we have an example of what Sievers used to call *Situationsäquivalent*: the important thing is that the student should know that the word means *layer*, *stratum*. — The quotation, 100, 14, that the editor has not been able to identify is from Hölderlin. It is that first line of the opening strophe of the "Gesang des Deutschen," a stanza that is singularly applicable to the situation in which Germany found itself after the Armistice. It is not at all surprising that a man of Rathenau's type should call Hölderlin "der größte aller großen schwäbischen Sänger." The

fact also that the quotation has the rhythm of the Alcaic stanza might have shown the way.

The Vocabulary is a partial one, the more common words being excluded. The procedure is to be approved. The list of eliminations might safely have been increased, but it is, of course, difficult to draw the exact line. If some general agreement could be arrived at on this score between editors and publishers the problem of the special vocabulary might reach a satisfactory solution.

In conclusion it may be stated that the scholarly world in the largest sense may feel indebted to Professor Hatfield for having made more readily accessible this series of speeches that touch modern life, modern politics, and modern economic theory at so many vital points.

B. J. Vos.

Das Deutsche Echo

The Monthly for your
German Classes.

Subscription price
\$1.00 per year.

ENTER OUR
PRIZE CONTEST.

For Teachers:
A trip to Germany.

For Students:
A \$100 purse and other prizes.

Particulars through the
publishers.

B. Westermann Co.

Incorporated

13 West 46th Street
NEW YORK CITY



Deutsche Volkskunde

insbesondere zum Gebrauch der Volksschullehrer. Im Auftrage des Verbandes deutscher Vereine für Volkskunde herausgegeben von John Meier. 8°. IV, 344 Seiten. 1926. RM. 10.—, geb. 12.—

„Den Zweck, dem Lehrer für sein Studium und für seine Unterrichtsarbeit ein brauchbares und zuverlässiges Hilfsmittel in die Hand zu geben, erfüllt das Buch vortrefflich. Anerkannte Fachleute nehmen das Wort zu den einzelnen Gebieten der Volkskunde.“

Preußische Lehrer-Zeitung.

Lehrproben zur deutschen Volkskunde. Im Auftrage des Verbandes deutscher Vereine für Volkskunde herausgegeben von John Meier. 8°. 136 Seiten. 1928. RM. 3.60, kart. 4.—

„Das Buch sei allen Kollegen als einziges seiner Art warm empfohlen.“

Allgemeines Schulblatt.

Deutsche Volkskunde. Von Elard Hugo Meyer. Mit 17 Abbildungen und 1 Karte. Anastatischer Nachdruck. 8°, VIII, 362 Seiten. 1921.

RM. 6.—, geb. 7.—

Jahrbuch für Volksliedforschung. Im Auftrage des Deutschen Volksliedarchivs mit Unterstützung von H. Mersmann, H. Schewe und E. Seemann herausgegeben von John Meier. Groß-Oktav. Erster Jahrgang. 1928. Mit 1 Abbildung. VI, 202 Seiten. RM. 14.—, geb. 16.—

Das deutsche Volkslied. Ausgewählt und erläutert von Julius Sahr. 4. Aufl., herausgegeben von Paul Sartori. 1924.

1. Teil, 132 Seiten.

2. Teil, 108 Seiten. (*Sammlung Götschen Bd. 25 und 132.*) Geb. je RM. 1.50
„Diese beiden Götschen-Bändchen wollen eine Einführung in das deutsche Volkslied sein und zu seinem Verständnis dienen, und einer solchen Aufgabe werden sie ganz gerecht.“

Der Bildner.

Volksliedstudien. Von John Meier. Kl. 8°. X, 246 Seiten. 1917.

(*Trübners Bibliothek Nr. 8.*)

RM. 4.—

Handwörterbuch des deutschen Aberglaubens. Herausgegeben unter besonderer Mitwirkung von E. Hoffmann-Krayer und Mitarbeit zahlreicher Fachgenossen von Hanns Bächtold-Stäubli. Lexikonformat. Band I: Aal — Butze(n)mann. LXXI, 1764 Spalten. 1927/28. Subskriptionspreis RM. 44.—, in Halbleder geb. 52.—

(Handwörterbücher zur deutschen Volkskunde, Abteilung I)

„Ein einzigartiges Werk ist das. Damit wird der riesige Stoff bequem zugänglich gemacht, die weit verstreute Literatur zusammengefaßt und eine sichere Grundlage für wissenschaftliche Arbeiten geschaffen.“

Sudetendeutsche Zeitschrift für Volkskunde.

Wir liefern unter Bezugnahme auf diese Ankündigung ausführliche Prospekte kostenfrei.

Walter de Gruyter & Co., Berlin W. 10, Genthinerstr. 38